**Колтунова Е.А.****Особенности диагностики символизации
у неслышащих старшеклассников**

Понятия-символы выполняют функцию, отличную от любого иного понятия, поскольку выступают в роли универсальных индикаторов, которые ориентируют познающего субъекта на значимости данного понятия как для определенной группы, так и для него лично. Интериоризация понятия-символа предполагает процесс «раскристаллизации» личностного смысла, потенциальным носителем которого является такое понятие. У неслышащих юношей и девушек формирование понятий-символов имеет свою специфику, т.к. процесс интериоризации знаково-символической составляющей языка у них определенным образом трансформирован в силу. Для выявления отличительных особенностей формирования понятий символов у неслышащих необходимо разработать специальную методику. Особенности диагностики символизации у неслышащих как раз и описаны в данной статье.

Ключевые слова: символ, символизация, смысловая сфера, генерализованные смыслы, смыслообразование, смысловые центрации.

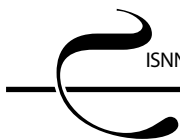
Символ является важной составляющей современного сознания, как на личностном, так и на групповом уровнях. Возникновение символов имеет длительную эволюционную историю в процессе культурного становления человечества. Этимологически понятие символа связано с греческим глаголом «соединять», «сталкивать», «сравнивать». Отражая общую логику формирования понятийной системы, функция символа вначале отождествлялась с предметно-образным компонентом психосемантической реальности, и в ее основе лежало эмпирическое обобщение. Предметы и отчужденные от них образы становились объектом поклонения (предметы поклонения, тотемы), возникали определенные действия-ритуалы, связанные со спецификой их использования. Однако по мере развития абстрактно-обобщающих значений (в результате перехода от эмпирического к теоретическому обобщению) и их фиксации на уровне устойчивых понятий на надличностном уровне в различных формах общественного сознания функция символа значительно расширилась. Возникли целые направления в познании окружающего мира, которые теперь уже не нуждались в образном наполнении, а возникали на уровне абстракции (отчуждения и обобщения) свойств от ранее созданного абстрактного значения. Так возникли математические науки, вся содержательная компонента которых есть всецело символическая система.

По мере развития гуманитарной составляющей в становлении общественных форм сознания и в этой области человеческого развития возникла необходимость в символизации. Символизация – процесс создания на абстрактно-обобщенном уровне понятий-символов, которые не просто являются знаком-аналогом, замещающим определенный предмет или явление, а концентрируют в обобщенной форме



значимость их специфических свойств как «сверхважных» или «сверхреальных». Понятия-символы имеют функцию, отличную от любого иного понятия, поскольку они не просто являются носителями определенных значений, а выступают в роли индикатора, ориентирующего субъекта на значимости того контекста, который должен быть не просто воспринят, а нуждается в осмыслении и определенной интерпретации. Не следует смешивать символ и знак. Знак только обозначает известный предмет, его функция служебная. Символ же обладает самоценностью, он есть органический элемент психической и духовной жизни. Можно предположить, что символ выступает в роле центрации по отношению к понятиям менее обобщенным, становится своеобразным эпицентром, который определенным образом влияет на понимание всего содержательного контента. Понятия-символы концентрируют в себе такие черты, как универсальность, глубину, уровень оценки события как компонента общественного сознания, отличающегося особой значимостью. Употребляя их в устном или письменном изложении своих мыслей, рассказчик апеллирует не к единичному событию или факту, а подчеркивает масштабность предмета осмысления. Если мы говорим: Отечественная война, диктатура, Холокост и т. д., то даже без обращения к конкретным историческим примерам выделяется оценочный компонент данного понятия. Это универсальный процесс, поскольку каждый представитель определенной культурной эпохи воспринимает значение данного понятия не только как совокупность определенным образом обобщенных свойств, но и как то, что уже содержит в себе маркировку на позитивное или негативное.

Понятия-символы имеют существенное значение для развития личностных особенностей и в то же время сама символизация является во многом производной от общего уровня развития смысловой сферы личности, от степени зрелости ее различных смысловых образований (личностных смыслов, смысловых установок, мотивации, способности к интегральной смысловой саморегуляции). Это позволило сделать вывод о том, что исследования особенностей смысловой сферы позволит расширить понимание специфики символизации, в выявление различных характеристик символизации, даст возможность дополнить понимания механизмов смыслообразования. Следуя данной посылке и исходя из общей логики исследования, далее были подробно рассмотрены особенности развития смысловой сферы личности в период юности, поскольку именно на этом этапе развития происходит не просто «проникновение культуры в индивидуальное сознание» [7, с. 4], но и проявляется способность к формированию устойчивых ценностей и, как следствие, интенция к вторичной символизации, в результате которой индивидуальное сознание обогащается понятиями-символами, которые, как уже было выделено, выступают в роли индикатора, ориентирующего субъекта на значимость того контекста, который должен быть не просто воспринят, а нуждается в осмыслении и определенной ценностной интерпретации воспринимающего субъекта. При формировании таких понятий-символов на уровне индивидуального сознания происходит не просто обобщение (эмпирическое или теоретическое), но



и формирование так называемых генерализованных смыслов как своеобразной точкой личностного означивания. Структурирование смыслов происходит вокруг смыслового ядра, которое составляют генерализованные смыслы личности. Она становится достаточно устойчивой в своих жизненных пристрастиях и ценностных приоритетах.

Генерализованные смыслы на уровне индивидуального сознания позволяют дифференцированность личностных смыслов от социальных содержаний и от смыслов других людей, позволяют личности сохранять свою направленность, «не растворяясь» в окружающем смысловом пространстве [4]. Генерализованные смыслы во многом позволяют преодолеть (или отойти от) стереотипов оценивания, которые навязываются окружающей реальностью, поскольку стереотип как некий укоренившийся в общественном сознании стандарт однообразного, однотипного, подражательного мышления имеет особенность отражаться во всех формах жизни общества и навязывать определенные стратегии оценок и отношений. На определенном этапе такая опора на групповое мнение необходима любому человеку, поскольку первоначальная «разметка окружающей действительности» в процессе развития и постижения нового смещается, а своего жизненного опыта и уровня развития мыслительного инструментария пока недостаточно для выполнения «генеральной психологической разметки действительности». Общекультурные смыслы не отторгаются, а вплетаются в ткань смысловой сферы личности. Это необходимо для дестереотипизации как «смещения познавательного-личностных усилий на собственную смысловую сферу, что связано с такими моментами динамики смыслообразования, как сшибка и иерархизация мотивов, решение задачи на смысл, личностные выборы, личностный конфликт» [5, с. 99].

Особый интерес процесс генерализации смыслов и формирования на их основе понятий-символов вызывают исследования тех, у кого процесс формирования понятийной системы деформирован определенной физиологической спецификой – неслышащих старшеклассников. Именно они и стали объектом настоящего исследования.

На начальном этапе проведения данной работы были выделены те характеристики, которые, уже будучи исследованы в рамках других исследовательских контекстах, могут влиять на особенности символизации в период юности у неслышащих. Смысловая сфера неслышащего старшеклассника, обучающегося в интернате для глухих и слабослышащих, отличается от смысловой сферы старшеклассника с нормальным слухом низким уровнем развития, упрощенной, свернутой структурой смысловой регуляции жизнедеятельности; сужением смысловой перспективы; направленностью на сохранение привычного уклада жизни, подчинение нормам, стереотипам, на ближайшее окружение, семью; ощущением оторванности от социума; потребительскими, рентными установками; стереотипностью смысловой сферы; низкодифференцированными представлениями о системе человеческих отношений, основанными на референтных стереотипах сознания внешнего характера.



В ряде работ [6] было выделено, что несмотря на наличие содержательных различий, существует значительное сходство линии развития смысловой сферы старшеклассников с нарушенным и нормальным слухом, при этом те же этапы неслышащие проходят в более старшем возрасте, чем слышащие. В результате анализа литературы нами был сделан вывод о том, что неслышащие юноши и девушки имеют следующие особенности смысловой сферы: запаздывание формирования всех образований личности и смысловой сферы, в том числе, относительно слышащей группы сверстников; слабо развитая эмпатия, полярные установки в отношении личностных качеств других людей, высокая внушаемость.

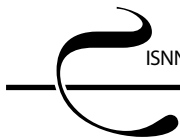
При этом нами не были выявлены исследования специфики символизации у неслышащих.

Вычлененные показатели генерализации смыслов и уровни смыслового развития обучаемых, а также анализ основных личностных различий неслышащих и слышащих обучаемых, позволили перейти к следующему этапу данного исследования.

Второй этап данного исследования – *диагностический*. Специфика диагностики была ориентирована на познавательные особенности неслышащих, поскольку нашими испытуемыми являлись, в первую очередь, именно они. Экспериментальная группа состояла из 68 неслышащих старшеклассников (32 юноши, 36 девушек), которые обучаются в специализированных учебных заведениях. В качестве контрольных были выбраны группы слышащих старшеклассников из общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону (54 обучаемых, из них 25 юношей, 29 девушек) и группа старшеклассников, победителей конкурсов ДАНЮИ (2012 г.) по гуманитарным наукам (23 старшеклассника, из них 11 юношей и 12 девушек). Все испытуемые контрольных групп были в возрасте от 16 до 18 лет.

Наличие контрольных групп в рамках данного этапа исследования обусловлено следующим:

- в настоящее время в рамках психологии развития и возрастной психологии нет описанных эталонных характеристик, специфических для процесса символизации, и следовательно, для выявления специфики символизации у неслышащих необходимо выявить средние показатели по данным характеристикам у слышащих обучаемых;
- методики для выявления особенностей генерализации смыслов как основы символизации ориентированы на смысловые особенности слышащих старшеклассников и, следовательно, для выявления специфики этих процессов у неслышащих необходимо сравнивать результаты диагностики с традиционными стандартами.
- Был проанализирован современный «арсенал» психометрических и проективных методик, выявляющих сопряженные смысловым факторам характеристики личностного развития с точки зрения целесообразности и возможности их использования при обследовании неслышащих и слышащих старшеклассников в процессе выявления особенностей символизации. Предварительная



диагностика неслышащих реципиентов показала, что наиболее известный тест на выявление особенностей символизации – «Тест апперцепции символов» («ТАС») (Н.Л. Нагибина, А.П. Афанасьева, 1999), который выявляет иерархию ценностей человека, позволяет сравнить современные интерпретации символов с их мифологическими аналогами и, вскрывая личностные смыслы, оценивает семантические структуры личности, в контексте и логике данного исследования не может быть использован, в силу сложности в логической последовательности выполнения предъявляемых испытуемому заданий. Неслышащие старшеклассники не обладали познавательным ресурсом, который бы позволил им ликвидно выполнить задания, предложенные в рамках данного теста.

По мнению авторов, работавших с неслышащими и диагностирующими у них специфику развития смысловой сферы [5], для данной категории испытуемых должны быть предложены специфические требования. В целом могут быть предъявлены следующие требования, к организации тестирования не слышащих в юношеском возрасте.

1. Методы должны быть максимально невербальными, как можно меньше требующими использования письменного, устного, жестового языков.
2. Для лучшего понимания инструкции необходимо использовать предварительное задание, относительно более легкое, но по существу такое же, как основное.
3. Необходимо стремиться к тому, чтобы результат выполнения заданий наиболее полно выражался вовне и чтобы были объективно наблюдаемые промежуточные стадии решения заданий.
4. Необходимо обеспечить адекватное понимание инструкции, чего можно достичь различными способами: использованием жестовой речи, наглядностью, показом (при этом необходимо обращать особое внимание на то, чтобы в них не содержалось подсказки), повторением инструкции в разных вариантах, чтобы убедиться в том, что испытуемый понял предъявляемое ему задание.
5. Необходимо учитывать возможное влияние исследователя, т. к. глухие более внушаемы, чем слышащие.
6. При анализе «арсенала» современных психометрических и проективных методик, применяемых в прикладных психологических исследованиях для выявления особенностей смысловой сферы и получения интегрированных характеристик личностных образований в период юношеского возраста у неслышащих, мы руководствовались, кроме указанных выше требований, следующими положениями:

–методика по возможности не должна быть громоздкой, утомляющей респондентов;

–методика должна быть понятной, состоять из известных респондентам слов, учитывая уровень речевой компетентности неслышащих учащихся;

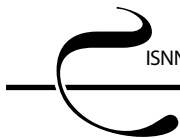


- методики должны взаимно дополнять друг друга в раскрытии исследуемых качеств;
- методики должны дать информацию, позволяющую подтвердить или опровергнуть гипотезы исследования.

Данные положения позволили выбрать наиболее целесообразные методики, которые возможно использовать при диагностике неслышащих, разработать авторскую проективную методику как совокупность стимульного материала в виде карточек-символов, адаптированного для работы с неслышащими старшеклассниками.

Третий этап исследования – обобщающий. На данном этапе был проведен анализ полученных эмпирических результатов, выявлена специфика символизации у неслышащих юношей и девушек с разным уровнем развития смысловой сферы. Проведенный теоретический и эмпирический анализ, позволил выявить следующее:

- проективная методика, ориентированная на интерпретацию понятий-символов, позволяет выявить особенности и различия ценностно-смыслового развития у слышащих и неслышащих юношей и девушек;
- процесс символизации у неслышащих отличается по формальным (количество используемых понятий-символов), содержательным (особенности интерпретации символа) и динамическим характеристикам (мотивационная специфика использования символов);
- неслышащие старшеклассники (73 %) при использовании понятий-символов в основном ориентированы на «символы-свойства» (символизируется отдельный признак предмета, например форма или цвет) или «символы-композиции» (обобщение ряда свойств в единый устойчивый образ, например, архитектурные сооружения, такие, как: Египетские пирамиды, Коллизей и т. д.), лишь два неслышащих участника исследования показали возможности использовать «символы-метафоры», когда в качестве символа выступает скрытое свойство объекта, порождающее смысловые инициации;
- диагностика процесса символизации неслышащих старшеклассников позволила выявить у них ряд специфических особенностей в развитии ценностно-смысловой сферы на этапе юности;
- неслышащие старшеклассники испытывают сложности в процессе генерализации смыслов, их генерализованные смыслы ориентированы на эгоцентриции. При таком типе доминантной центрации в качестве генерализованных могут рассматриваться лишь прагматические, операциональные, ситуационные смыслы, определяемые предметной логикой достижения цели в данной конкретной ситуации. Такие смыслы не являются личностными, они привязаны к ситуации, выполняют служебную регулятивную роль в ее осознании. По мнению И.В. Абакумовой, «индивида с данным уровнем развития смысловой сферы характеризует заикленность на “вещном мире”. Личностного означивания в данной ситуации не происходит» [1, с. 47]. Неслышащие старшеклассники



испытывают сложности в понимании межличностных форм смысла как основы формирования понятийно-символического ряда. Просоциальные центрации у них зачастую редуцированы (ограничиваются лишь очень узким кругом людей с которыми они непосредственно взаимодействуют);

– полученные диагностические данные свидетельствуют о том, что посредством развития понятийно-символического ряда у неслышащих старшеклассников возможно инициировать развитие их личностно-смысловой сферы.

Литература

1. Абакумова И.В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. Издание второе, дополненное. – М.: КРЕДО, 2011. – 449 с.
2. Афанасьева А. Символ как средство понимания картины мира личности // Проблемы формирования и развития личности в современных условиях: материалы 4 и 5 психологических чтений студентов. «Научные труды МНЭПУ». Вып. 7. Серия «Работы молодых ученых и студентов». – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. – С. 6–8.
3. Афанасьева А. Символ как стимульный материал проективных методик // Личность и ее становление в современных общественных отношениях. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. – С. 3–6.
4. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – С. 34–49.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
6. Маслова Ю.А. Особенности смысловой сферы старшеклассников в условиях интерната для глухих и слабослышащих: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2008.
7. Фризен М.А. Особенности развития смысловой сферы подростков: дис.... канд. психол. наук. – М., 2005.
8. The Interpretation of Psychological Tests / Ed. by J. Altison, S.J. Blatt, C.N. Zimet. – Washington: Hemisphere, 1988. – P. 38–44.
9. Thomas L. Learning and meaning // Personal construct psychology 1977 / F. Fransella (Ed.). – London etc.: Academic press, 1978. – P. 47–57.
10. Royce J.R., Powell A. Theory of personality and individual differences: factors, systems and processes, Englewood Cliffs (NJ.): Prentice-Hall, 1983. – 304 p.